国語教育学

讀方教育論

西尾　實

國語科學講座

— XI —

國語教育學

讀方教育論

西尾實

株式會社
明治書院

國語科學講座

— XI —

國語教育學

讀方教育論

西尾　實

株式會社
明治書院

目次

讀方教育論

西尾　實

一　國語教育の課題

近年の讀方教育研究は主として方法論的考察であつた。そしてその考察の原理として働き、基礎として採用されたものは文藝思潮であり、文學理論であつた。かくて讀方教育最近の進步は、一に文學理論的基礎の上に遂げられたものであるといつても過言ではないであらう。而して明治三十年代後半に於ける自然主義文藝勃興期はこの傾向の準備時代であつて、これにつぐ新理想主義的文藝發展期はその頂點であつたといつてもよいであらう。新理想主義的文藝の發展は、更に感覺派・新現實派等を派生せしめたが、これらの諸派は、ついで勃興した文藝から純藝術派の名を以て一括されるに至つたことによつても明かなやうに、そこには著しく完成的な、換言すれば表現の究極的な性質・條件が重視せられて、發生期的原始的な、換言すれば表現の種子的なものが、從つて又さういふ性質・條件が忘れられがちな傾向にあつた。そしてこれは直ちにまた、近年に於ける讀方教育の方向であり、性格であつたといつてもよいであらう。

この傾向は、更にその根源をたどれば、明治二十年代の初頭に於て、北村透谷を中心とする文學界同人を始め文壇の新人が、文藝によつて人生の根本を究め、人生を全體的に、また全面的に把握しようとする志向に立ち、身命を挺してこれに當つて以來、宗教も哲學も道徳も教育も政治も、この意味に於て文藝的傾向をとり、文藝があらゆる文化に對して支配的位置を占めるに至つてゐたことが、その材料に於て文藝作品を中心とする國語教育に方向と性格とを與へたのに因由するものであつたことはいふまでもない。

しかるに、文藝の人生探求が主として個人主義的徹底の方向をとり、その表現が専ら感覺的理智的完成を意圖するに至つて、ここに文藝的特殊性を過重する弊に陥り、遂にその「あまりに文藝的な」ことが反省せられ排撃せられるに至ると共に、やがてその反動とも見られるやうに、或は文藝の自律性が疑はれ、或は政治的社會的價値こそ文藝の價値を律するものであり、又その目的であるといふ如き主張が擡頭するに至つた。かくて、或は傳統的國家主義が强調され、或は階級闘爭意識が固執せられて、文藝の各分野は互にその政治的社會的目的如何によつて、或は協同し、或は對立する如き觀を呈するに至つてゐる。

國語教育が最近に於て、その目的意識に於ては國家的もしくは社會的な、又その方法論に於ては發生期的もしくは原始的な力を希求する氣運に至つてゐるのも、この情勢の然らしめるところであらう。かくて國語教育は、一面にはその方法的志向の上から、一面にはその目的意識の上から、今やその方向・態度を一新し、確立しなくてはならぬ立場に立たせられるに至つた。

しかし乍ら國語教育の目的意識は、或人々のいふ如く、果して外から、換言すれば時代乃至現下の社會狀勢から賦

與せられるべきものであるか、或は又國語教育そのものの發展として內から規定されるべきものであるかは最も嚴密に考慮せられねばならぬ問題であつて、この問題の解決如何が、今日の國語教育を性格づけ、明日の國語教育の方向を規定する根本的條件をなすであらう。

いふまでもなく、外からの規定といひ、內からの規定といつても、それらは必ずしも對立的な關係に置かれるものではない。外からといつたところで、全然國語教育そのものの傳統を無視した壓制的な規定の存立し得る筈もなく、又內からといつたところで、民族性と時代性とに頓着なく、單なる游離的な國語教育理念によつてその抽象的な自律性を固守しようとする程偏狹な規定の成立し得る筈もないからである。要はただ國語教育そのものの立場から歷史的社會的條件を自覺し、あくまで國語教育に卽してこれを發展させてゆくことがより具體的であるか、或は又歷史的社會的條件に立脚して國語教育を規制してゆくことがより具體的であるかの問題に歸着するであらう。

現在各方面に主張せられてゐる文化の民族的社會的統制の如きも、一部の人々の主張する如き抽象的原理による機械的劃一を齎すことが最もよくその要求を充たす所以ではなく、社會各層各部門がそれぞれの性格に卽して歷史的社會的規定に目覺め、それによつてそれぞれの發展を劃することが、實踐としては一層具體的な民族的統制であり、綜合的な社會的發展であるといへよう。

從つて、國語教育最近の動向が單なる技術的精緻を目ざし、方法的的確を期するに專らな弊に陷つてゐたからといつて、その故に直ちに、國語教育のことは、わけてもその目的意識は、外から與へらるべきであるといふことにはならない。ただ國語教育に要求せられることは、從來の如く實現の過程に於ける完成的條件のみに關心し努力すること

から轉じて、發生期的根源的主體性に目醒め、その根源に集中することによつて、新しい發展の動力を獲得し、國語教育の全分野に生命ある統一あらしめようとして奮起することに外ならぬ。抽象的概念的な目的觀念を持ち來つて、外から國語教育を規制しようとすることは、意向そのものとしては正しいであらうが、そのために、單に意向として正しい概念が、具體的現實なるが故の屈曲を免れない實踐的意志を、その屈曲の故に嗤ふ如き皮相の見に陷つてはならぬであらう。

上叙の如き考から、私は玆にあくまで國語教育そのものの內なる問題を追求することに於て、同時に外からの課題をも止揚しようとする立場に立たうと思ふ。

二　讀方學習の對象

國語教育は單なる國語科學の應用ではない。何となれば、それは科學的認識として抽象された國語の教育ではなくて、具體的現實的活動としての國語の教育であるから。

國語教育最近の進步を顧るに、十數年前、文部省の舊讀本が行はれ始めた頃は、國語科學的認識を以て直ちに國語教育の基礎たらしめようとする如き傾向がその主潮をなしてゐた。その後の十年間は、これが謬見たることの發見とその謬見是正のための年月であつたといふことも出來よう。

われわれは國語教育の實踐として、かくの如き考へ方の謬見たることを、舊讀本卷一卷頭に於て經驗した。國語科學の認識機構は、必ずしも直ちに國語教育機構ではあり得ないことを經驗した。われわれはそこにあまりに道具化せ

られ、符號化せられた抽象的國語觀を見、その結果、より具體的な國語活動としての文學に着眼させられた。そして國語教育は國語教育であつて文學教育ではないけれども、文學作品に於ては、國語が國語としての全生命を——單なる知的內容のみではなく、感覺的・感情的・意志的內容の具現としての全生命を發揮し得てゐる點に於て、國語教育の學習對象は文學作品でなければならぬと考へた。そしてその時代の一般文化が文藝思潮を主流としての發展を示してゐた傾向に同じ、文藝的國語教育の實現と完成の方向を辿つて今日に至つた。而してこの間に於ても、かくの如き國語教育の潮流に對する非難言はあつた。しかしその非難の根據は、抽象的言語觀念に立脚した反動の範圍を出なかつたために、その立場の止揚を志向して出發した文藝的國語教育の方向を轉向させるべき動因とはなり得なかつた。

しかるに最近に至つて、國語教育がその目的意識の確立を新しい課題とするに至つて、更にこの文藝的な國語教育が止揚されなくてはならぬ情勢に進んで來た。そしてこの課題は學習對象の問題に於ては、その領域の確立乃至擴張の必要となつて現れて來た。

學校教育に於ける國語學習の對象を專ら文藝作品に見出さうとした當時、さういふ傾向の基調を成した思想は、國語教育の分野は廣汎であり、多次元的であるが、文學としての國語以外の國語は、他教科教育の一部として教授されてゐるから、國語科に於て取扱はれるべき國語に於ては、文學としての國語がその中心をなすのが當然であるといふにあつた。

しかし乍ら、他教科に於て與へられる國語は既に文化形態としての國語であつて、或るものは數學的用語であり、或るものは地理的用語であり、或るものは歷史的用語であるといふ如く、いはば一種の學術語である。そしてそれら

は、それぞれの科に於て敎へられるのが最も適切且つ有効であることは勿論である。けれども、まださういふ文化形態に達しない日常生活に於ける國語は、國民生活の日常の糧ともいふべき國語は、何處に於て取扱はるべきであらうか。われわれはそれが直ちに文學としての國語であると斷定するわけには行かない。文學は旣に文化的活動の所産であつて、われわれの日常生活に深く基底を有するものであるとはいへ、日常生活そのものではない。われわれの生活の直接的具現であり、又あらゆる文化語の母胎である日常の國語活動は、國語敎育を文學としての國語を學習對象とした敎育であるとする立場からいつてさへも、その基礎確立のためには、是非共その基底として認めなくてはならぬものであるが、しかしそれは決して文學の基底たる意味からのみではなく、それ自身として國語學習の重要な對象領域たるべきものである。國民生活指導としての國語敎育が、これまでさういふ基底的な國語活動を不問に附してゐたことは驚くべき遺漏であつたといはなくてはならぬ。

惟ふに文藝的國語敎育の擡頭は、抽象的國語觀を排して具體的國語觀を文藝に於て見出したことに基調するものであつて、文藝は、從つてまたこれを對象とした文學研究は、國語の具體性を認めることに於ては、過去の國語學にまさつてゐたことはいふまでもない。しかし又上敍した如く、具體的國語活動そのものを忘れて、それの一發展形態たる文藝の特質のみに立脚した所に文藝的國語敎育の缺陷が潛んでゐた。今やこの文藝的國語敎育に基礎を與へる上からいつても、亦國語敎育本來の目的を徹底させる上から考へても、この文化以前の國語活動を、日常生活としての具體的な國語活動を對象とする新領域への擴張が急務であつて、これを基底とし、文藝をその頂點とした國語活動が新たに國語學習の對象領域として確立されなくてはならぬ。――國語科學、わけても言語科學最近の進步は、この國語

教育の重大問題を解決すべき有力な參考である。――この意味に於て、私は嘗て「國語國文の教育」に於て、讀方の基礎は綴方にあるのではないかといふことを問題にしたけれども、これは、更に話方――敎科としての一般的な用語に從へば――にあると訂正しなくてはならぬであらう。日常生活としての國語は、換言すれば行動としての國語は、いふまでもなく會話であり、對話であり、演說であり、獨語である。――會話・對話が我と汝の對立關係に於て行はれるものであることはいふまでもなく、獨語も亦我に於ける我と汝の對立として考へることが出來よう。言語が社會的なものであるといふことは、ここにその根柢が見出される。

現在の學校教育にも、話方なる科名はある。しかしそれは教育の事實としては殆ど空名に等しい。そこには童話の演述か、文章の朗讀か、演說の模倣が見出されるのみであつて、もつと普遍的な、もつとあたりまへな、もつと基礎的な「話」そのものが取り上げられてゐない。從つてさういふ「話」を通じての人間鍛錬の問題も考へられてゐない。小學校をはじめ、中等諸學校・高等諸學校に於ても、兒童・生徒の對話が如何に不確實なものであるか。一度この問題に目覺めて思察すれば、その不備不完全は實に驚くべきものである。何よりもまづ「はい」と答へるべき場合に「はい」と答へ、「いゝえ」といふべき場合に「いゝえ」と答へ得る兒童・生徒がどれだけあるか、又その點を自覺して教育してゐる教師が何人あるか。

たとへば、中等學校あたりの生徒が何か失敗した際、教員室へ來て、「先生、お詫びに參りました」といふものが可なり多い。そしてそれが陳謝であると思つてゐる。すると大抵の場合、教師の方でも又それを陳謝と認めて、それに對する辯明をきき、訓戒を垂れ、「以後十分氣をつけよ」などといつて歸してしまふ。しかしよくよくそのことばを吟

味すれば、どこにも陳謝の意味はない。「先生お詫びにまゐりました」は、ただ陳謝に來たといふ報告に過ぎない。「まことにすみませんでした」とか「どうぞ御許し下さい」とかいふ言葉を發せずに居られぬに至つて、始めて陳謝の實がある。許すべきか否かは、そこに於て判斷されるべきであつて、謝罪の報告を謝罪そのものであると速斷するやうでは、訓戒も指導も出來るものではない。ここに言語活動としての國語教育の現實的具體的な問題が存する。

その他、日常生活に於ける極めて平凡普通な挨拶のなかにも、同じくこの問題が横たはつてゐる。世の中には互に挨拶を交しながら、それが空虚な、精神の拔けた、單なる聲に終つてゐる場合が少くない。しかもそれが未だ嘗て親からも、教師からも、友人からも、注意も指導もされないままに、恰もその人の個性であるかのやうに見做されて通用してゐることが少くない。この半世紀に近く、いかに所謂個性のために、また自由のために、誠意のない空虛な言葉が平然として横行し、或は又、いはれるべき言葉がいはれないままに、杜撰な言葉が杜撰なままに默過され、問答になつてゐない問答が平然として行はれてゐたことであらうか。かういふ生活の間には、人と人との接觸によつて當然行はれるべき人間的な鍛錬もなく、まして教育など存立し得る筈はない。學校教育が所謂知識偏重の譏を受けたのは、教師がかういふ現實的具體的な問題に目覺めてゐなかつた爲に外ならぬ。第一に教室の問答に於てさへ、一問一答、眞に問答として焦點と焦點と切り結ぶ場合は極めて稀で、殆ど常に焦點を外れた杜撰なことばの交換に終つてゐる。それどころではなく、問答に於て互に焦點をつき、焦點に觸れさせることなど夢にも考へたことのない教師さへある。が、かういふ生きた問題を問題にしないで置いて、文としてのことばが眞に理解されよう筈はなく、從つて又文に卽して、人間なり、社會なり、自然なりが洞見されよう筈もない。

私はこの意味のことばを、行動としての國語を、言語活動としての國語を、國語教育の地盤として、國語教育の最も廣汎且つ重要な領域として新たに見出すべきことを提言する。これは話方の問題であつて、所謂話方のそれではなく、又ことばの問題であつて、所謂ことばのそれではない。在來の所謂話方はあまりに特殊であり、あまりに技術化しすぎてゐた。また所謂ことば使ひは、あまりに抽象的形式的整頓に拘泥して、具體的な眞實性を中心としてゐなかつた。ことばを本來の意味に於て生かすことは、これを行動としての言語となし、言語活動としての國語として見出すことに外ならぬ。これが具體的現實としての唯一の國語であり、これを眞實なものとして實現させることが國語教育の本領でなくてはならぬ。讀方教育の基礎はここに眞の確立を見るであらう。

勿論この意味でのことばは、又その教育は、學校生活を俟つて始めて行はれるものではなく、生後間もなく、兩親・兄・姉・乳母・守などいふ人々との間に發現し、發達してゐる所であつて、小學校へ入學する頃は、旣にかなり程度に達してゐることはいふまでもない。小學校の讀方は、かくの如き發達を有することばについて、それを文字として讀み、文字として書く所から始められる。しかしながら、入學後といへども、一面に於て絕えずかくの如き意味のことばの教育が行はれなくてはならぬことはいふまでもない。否、單なる實用としての「話」でなく、正しい「話」としての國語活動の自覺的鍛錬は、學齡以後に於て始めて行はれ得る所であらう。

勿論今までも、會話指導とか、話方練習とかいふことが注意されなかつたのではないけれども、さういふ場合の多くは、訛音矯正とか、語法是正とか、敬語適正とかいふ如きことが抽象的條件としてのみ注意され、時に或は話の抽象的素材が云爲せられるのみで、具體的なことばが具體的なことばとして問題にされ、指導されてゐなかつたやうに

思はれる。そしてここに讀方敎育の根柢が存することも忘れられてゐたやうに見える。

しかしながら、かくの如きことばが國語敎育の地盤であるといふことは、それが國語敎育の全領域であることを意味するものではない。そしてこの地盤の上に建設されてゐるいかなる文化が國語敎育の主要領域であるかといへば、それはいふまでもなく、ことばがことばとしての全幅の意義を發揮し得てゐる文藝でなくてはならぬ。

私が上來問題にし來つたやうなことばは、いはば文化以前のことばである。文化の一分野として專門的に限定された言語ではなく、未分化の狀態として、すべてを含んだ文化の母胎である。かかる文化の母胎としてのことばが、比較的その母胎的特色を保有しつつ、しかも文化の一分野として分化し發展したものは實に文藝である。從つて國語敎育の領域は、日常生活に於けることばを基底とし、文藝を頂點とする三角形に圖形化して考へることが出來よう。

從來の國語敎育、わけても讀方敎育に於ては、この三角形の頂點にのみ囚はれて、基底と基底の上のひろがりに注意しなかつたといつてもよい。從つてわれわれの領域問題は、基底及び基底の上のひろがりを發見することであると共に、又かくの如き基底と基底のひろがりの上に立つた頂點として、新たに文藝を見直すことでなくてはならぬ。文藝を、文化の母胎的特性をもつたことばを基底として見直すといふことは、いひかへれば、文藝をそれが完成の條件に於て考へないで、生產の素地に於て見ることに外ならぬ。

敎育に於ては、少靑年を少靑年として敎育することがその本道である。靑少年を大人とし成人として敎育し、外形だけを强いて「出來た人」らしく整へることは、人間としての眞實な發達と完成とを期する所以ではない。この槪念が敎育上の通則として是認せられてから旣に久しいことである。しかるに實際に於ては、國語敎育の敎材の如き、中等

高等程度の學校で用ゐられる所が、あまりに人間の完成として、日本文藝の極致としての老境的性質のものが多く、世外的隱逸的傾向が著しい。これは東洋的日本的藝術の至上境であり、過去の作品に於ける傑作の通有性であり、われわれの精神生活の祖國ともいふべきものであることはいふまでもないが、しかしそれのみが少青年を少青年として導く適當な性質ではなく、また將來の人間的完成を期すべき原動力を培養し鼓舞する所以でもない。又小學校の國語教材に於てはこれとは反對に、兒童心理への適切といふことが、單に兒童に興味あるものといふ意味に理解せられ、その結果彼等の興味に投ずることにのみ專らであつて、人間としての根幹を啓發し鍛錬すべき方面に於ては缺けてゐた。かくの如き教材選擇標準の背離は、小學校のそれは殆ど凡て編者の作製した模型的文章もしくは兒童生徒の綴方成績品を資料とし、中等學校以上のそれは、主として文藝作品としての古典に取材する結果に外ならぬ。即ち小學校の教材はあまりに興味本位に走り、中等學校以上では、あまりに傑作もしくは名文本位になり過ぎてゐる。これは國語教育の領域の考察が未だ十分でなく、從つて材料選擇の標準が眞の確立を得てゐなかつた結果に外ならぬ。

今國語教育の領域を、上に叙べたやうに行動としての國語をその地盤とし、文藝としての作品をその頂點とする國語活動にありとすれば、教材選擇の範圍が著しく擴大されると共に、教育の程度に應じて、教材選擇の標準たるべき原理と、教材の待つべき體系とは自らそこから規定せられて來るであらう。

〔三〕　素讀附註解

讀方教育に於て、讀みが大切であるといふことは誰しも考へてゐる。しかし實際の國語教室の學習作業の上にその

精神を徹底させてゐる場合は極めて稀である。多くの場合、讀みはただ難語句發見の爲と、所謂内容深究の手がかりとして行はれ、讀みが讀みとして獨立した一つの課程であることは忘れられてゐる。

いふまでもなく、われわれの日常生活に於ける讀書の大部分は、そこに記錄され、表現されてゐる事柄なり思想なり感情なりを知り、又は感じるための方便である。從つてその讀みぶりは、甚だしい場合には、或は一行を一氣に見通し、或は數行を一瞥し、更に甚だしい場合には對角線的に目を走らせてその必要を滿足させる。この種の讀みも讀みの一種であつて、實際生活の上には必要であり、有用である場合が少くない。しかしかういふ讀みは、讀み方教授の本領ではない。もし讀み方教授がさういふ讀みぶりと交渉があるとすれば、それは假令さういふ粗雜な讀みぶりをしても、猶且つ讀書の目的を達して誤ることのないやうなたしかな讀書力を鍛へることであらう。しからばさういふ讀書力は何によつて鍛へられるか。それはいふまでもなく、本格的な讀書法の確立であり、またその實踐である。

本格的な讀書法といつても、讀むべき書物によつて一樣ではないであらうが、根本に於ては共通な條件が行はれてゐることは疑がない。そしてその共通な條件のうち、何よりも的確な讀みがその基礎であり根柢であることは、既に何人も體驗してゐる事實であらう。讀みといへば簡單なことのやうであるが、語句の訓讀はもとより、語法・文法の適正に於て、句讀の斷續に於て、修辭・文體の活躍に於て、その文本來の面目を生かすやうに讀むのは容易なことではない。しかしこの容易でない課程を果さない以上、讀書の目的が達せられる筈はない。從つて眞の讀みが出來た時には、既に讀書の目的が達せられたといつてもよい。この意味に於て、讀みは讀方教授の始めであり、またその終りである。

讀みが讀方教授の始めであると共にその終りであるといふことは、決して讀みの作用を神秘化し、高い祭壇に祭り上げようとすることではない。讀みは讀方教授のうちの最も現實的な、最も實踐的な課程であることはいふまでもない。ただ讀みが、鑑賞作用は勿論、解釋に於ても、批評に於ても、常にその根柢を成すものであると共に、更に解釋及び批評によつて一層高次な完成を得るものであることを指示しようとするに過ぎない。しかるに讀方教育の時代的一般的意識に卽していへば、讀みを讀みとして完成させようとする意向に乏しく、しかもこれは教師が讀みの本義を體驗し、識得してゐないことに因由してゐるやうに思はれる。私が「國語教育の諸問題」以來、「國語國文の教育」に於ても、亦、教育科學(岩波講座)の「國語の教育」に於ても、讀みといはないで素讀といつたのは、かういふ讀方教育意識の現實に對して、讀みについて忘れられてゐる意義を明らかにし、それを教授課程の上に實現したいために外ならなかつた。

忘れられてゐた意義とは何であるか。それは讀みを手段とのみ考へて、それが目的であることを見失つてゐたことに外ならぬ。一體讀方教育殊に小學校に於ける讀方に於ては、讀みが出來、解釋が出來、批評が出來ることが目的であるといふよりも、解釋も批評も本當の讀みを完成するための一課程であるといつてよいであらう。また一般の人の讀書も、解釋を含み、批評を容れた讀みがその本體である。解釋を解釋として存立させ、批評を批評として成立させるやうなことは、學者・批評家のことである。大多數の國民には、何よりも讀みを讀みとして完成させること、卽ち解釋と批評とを含んだ讀みの力が要求せられてゐる。しかも一讀でそれを完成することが要求せられてゐる。學者・批評家に要求せられてゐるものも、或はかくの如き讀みの、更に高次な發展であるともいへるであらう。かくて讀方

敎育は讀みが始めであり、またその終りであるといふことは、一層の力強さを以て主張し得られる。
　讀方敎授に於て、讀みを讀みとして完成させようとする意識の缺乏は、敎室で立讀させる兒童・生徒の選擇が殆ど器械的もしくは習慣的であることにも現れ、またその讀みに對する敎師の批判が的確でないことにも示されてゐる。讀みを讀みとして完成させようとするには、それぞれの段階に於て、讀みの程度を檢定しなくてはならぬ。而して檢定の立場で立讀させる時、いかなる兒童・生徒を選ぶかは、敎授の成功不成功を決定する重要條件であり、その讀みに對する敎師の批判は、兒童・生徒をして讀みの價値を或は明識させ、或は無視させる結果を將來する。しかるにこの二條件の滿足されてゐる敎室は極めて稀である。また自己の敎授の經驗を內省しても、それが容易いことでないことが發見せられる。近頃私が參觀したある敎室では、一人の兒童が全文を立派に讀んだ。次にまた一人が同じく全文を立派に讀んだ。更にまた一人が全文を確實に讀んだ。その後の學習ぶりから推すと、これは何れも優等兒であつたらしい。それから黑板上に摘出された難語句の說明に入つたが、時間の最後に至つて果して未だ讀みが出來てゐない幾兒かが發見された。これでは假令どんなに度數多く讀ませたにしても、敎授作用の上に本當の意味で讀みの意義が生かされてもゐないし、學習作用の上に讀みを基礎とした發展が具現してもゐない。またある敎室では、立讀してゐる一生徒の讀みの調子は達者であり乍ら、誤讀・脫讀が非常に多い。しかるに敎授者はその機會に於ても、又讀みの終つた時にも、少しもこれを訂正しようとしない。やがて敎授者が範讀したが、範讀後に於ても、さきの誤讀を反省させようともしない。總じてよい讀みをよいとして肯認し、不十分な讀みを不十分として否定する的確な判斷が下されないで、讀みそのものの成績がうやむやに葬られてゐる。自己の敎室をふりかへつて見ても、解釋の旣に終つた後

に、まだ讀みが出來てゐない生徒が發見されて、いひやうのない困惑を感じさせられることが少くない。かくの如きは、決して單なる教授技術の問題ではない。教授者の耳の問題である。一々の讀みを聽いて、その讀みの程度が直觀的に品等されるだけの耳がないからである。この耳がない場合、少くもその文の教授者たる資格はないといつても過言ではあるまい。

讀方教育に於て、最も直接的な、最も基礎的な力はこの耳である。しかるに動もすれば、この耳の代りに、博識や何等かの理論で間に合せようとする。いふまでもなく、博識が不必要ではない、又理論が悪いものでもない。ただ博識なり理論なりの根柢にこの耳が出來てゐなければ、その博識なり理論なりは、兒童・生徒の讀む作用の發展を無力にし薄弱にこそすれ、決してこれを助成し、鍛成することにはならないといふのである。

然らば、かくの如き耳の作用はいかにして成立するか。それはやはり讀むことである。反復熟讀することである。所謂讀書百遍することである。讀書百遍は單なる博識や理論を成果するものではない。「其義自見」ることであり、聽く耳の出來ることである。しかもその讀書たる、最初から兒童・生徒のために、敎へるために讀むのであつてはならぬ。あくまで自己のために、學ぶために讀むのでなくてはならぬ。作品に直接し作品に全心を傾けて、それに讀み浸ることでなければならぬ。かくの如き讀みが反復される結果成立するものが、讀方の教育作用として最も基礎的な、所最も直接的な力たる耳である。

今一度繰返していへば、ある時間に芭蕉の奥の細道を教授するに當つて、俳諧史上に於ける芭蕉の意義を調べ、元祿時代に於ける芭蕉の位置を明かにし、芭蕉その人の傳記を究め、奥の細道の註書を渉獵することは、いふまでもな

くよき準備であるに違ひない。しかし實際の教授に當つては、そのために却つてその學習を散漫にさせ、上辷りさせて、結局唯兒童・生徒を物識りにさせるに過ぎないことがある。そして奥の細道そのものについては、第一讀めもしないといふみじめな成績を示すことが絶無とはいへない。正しく確實に讀むことも出來ないで、それについて感想をいひ、批評をすることは達者だといふやうな風を兒童・生徒に馴致することは、既に教育ではあり得ない。教授の準備としては、その作品、その文に關する他人の研究を博く探るよりも更に一層必要なことは、教師自身がその作品、その文そのものを反復熟讀することである。しかもそれはいかなる教師にも例外なく行はれなくてはならぬ原則である。國文學史上一新生面を拓いた近世の國學者が、未曾有の業績を示し、後來の研究に基礎を與へ得たのは、彼等が既に形骸化した師承傳授の殼を出で、しかも未だ概念の域を脫しない新學問の精神に捉はれることなく、彼等自身の讀書體驗を深めることに集中し、かくして得た讀みの力によつて古典の領土を開拓しようとしたことによるものであつて、そこに讀みの重視があり、その故に成果した業績の確實さがある。彼の賀茂眞淵が萬葉解總說に於て、

萬葉を讀まんには、今の點本を以て、意をば求めずして五行(タビ)よむべし。其の時大概訓例も語例も前後に相照されて、おのづから覺ゆべし。

といひ、本居宣長がうひ山ぶみに

いづれの書をよむとても、初心のほどは、かたはしより文義を解せんとはすべからず。まづ大抵にさらさらと見て他の書にうつり、これやかれやと讀みては、又さきによみたる書へ立かへりつつ、幾遍もよむうちには、始めに聞えざりし事も、そろそろと聞ゆるやうになりゆくもの也。

といつてゐるのは、何れも讀みの意義を體得した達人の所言であつて、反復熟讀の實踐からのみ來る深さ確かさがそこに窺はれる。眞淵が意を求めるための讀書に於て、「意をば求めずして五行よむべし」といひ、宣長が文義理解のための讀書法について、「かたはしより文義を解せんとはすべからず」といつてゐる上には、理論的には矛盾した、しかも實踐的には最もたしかな眞理が開示せられてゐる。

次に讀みを讀みとして成立させるためには、未知の語についてはその一般的辭書的意義が豫め與へられてゐなくてはならぬ。もとより、その文のその位置に於ての個性的な意義は、讀みそのものに卽して發展し來る所であるが、その語についての一般的な意味は理解されてゐなくては、讀みが讀みにならない。私はこの、讀みを讀みたらしめるべき補助的操作としての語句の解說を註解と呼ぶ。

註解はその文の讀みによつて成立發展する意義を明らかにする解釋――後說――と異り、讀みを讀みたらしめるべき補助的操作である。われわれの日常に於ける讀書を省るに、そこに用ゐられてゐる語句の殆ど大部分は、嘗て談話語として、又は文章語として、一再ならず接し來つた所のものである。卽ちその語句の他の用例に接して既にその用例に於ける意義は理解されてゐる。かくの如き語句についての既有知識は、新たに課せられた文を讀む作用の契機を成す。從つてそこに未知の語句の介在が發見せられた場合、それについても、他の語句と同じく、豫めその文理解の契機を成すだけの意味が明かにせられなくては讀みが眞の讀みになり得ない。ここに讀みの準備的作業としての註解の要が生じる。

しかしこの操作に當つて注意すべきことは、それがあくまで眞の讀みを成立させるための準備であり、補助的操作

であることを忘れないことである。この操作の位置づけを誤つた所から、從來讀方教育の上に、いかに多くの誤が繰返されて來たであらう。明治の末年、自然主義的文藝の後をうけて、新理想主義的文藝が新しい意義と形貌とを以て擡頭し來つた際、それに伴つて國語教育思潮に一大革新が齎された。そしてこの新しい國語教育思潮が、方法論上に於て否定の對象にしたものは、實にこの定位を誤られてゐた註解的操作であつて、それを訓詁註釋の名によつて否定しようとしたことは耳に古いことではない。

然らば當時の國語教育が、在來の訓詁註釋を否定するに至つた根據は何であつたか。それは恐らく、眞の解釋は讀みに卽して成立する直觀を基礎とした發展であることの發見にあるであらう。「讀めばわかる」「一字一句はわからずとも、わかるべきことはわかるものだ」といふやうな當時耳にした言表がそれを示してゐる如く、知解に對して直觀が重視された結果、宛も直觀がすべてであるかのやうに誤認されたために外ならぬ。

それでは革新前の訓詁註釋は果して國語教育の本義に適つてゐたかといへば、それはまた本來の目的を忘れた訓詁のための訓詁であつて、讀方教育の方法的體系の上に正しく定位されてゐないものであつた。從つて難語句を難語句としてその辭書的意味を解說し、その語原を探り、その語句についてのあらゆる知識を注入しようとして骨を折りつつ、その無味乾燥さの故に、實は註釋としての意義にも徹し得ない如き結果に終つてゐた。この缺陷が訓詁註釋否定の原因となつたことは當然のことであつたといはねばならぬ。

かくて問題は、訓詁註釋は讀方教育の方法體系上いかに定位されるべきであるかにあるといへよう。その文の表現に於ける各語句の個性的意義は、讀みそのものに卽した直觀からのみ展開し來るべきものであり、從つて讀みの契機

としての語句的習熟は單に讀みの準備工作に過ぎないことは既に述べた通りであるから、この兩者を區別し定位することなくして、兩者を同時に、しかも讀みの準備的補助的位置に於て行へば、學習心理の自然的發展を阻害し、學習の效果を著しく減殺せしめる結果に陷るであらう。ここに讀みを根幹として、所謂訓詁註釋として考へられてゐた作用を分析し、讀みの準備たるものを註解となし、讀みの成果としての發展を解釋として定位することが、最も妥當且つ必要な處理であらう。明治末年の革新的國語教育思潮が、讀方教育に於ける所謂訓詁註釋の通弊を認め、これを否定する所に新發展を劃したことは、當然の歴史的發展であつたとはいへ、これを全面的に否定した所に、またその新らしい思潮が否定されなくてはならぬ缺陷を孕んでゐたのであつた。私がここに定位しようとしてゐる註解は、さういふ訓詁註釋の反復ではない。まして直觀的方法への反動ではなく、止揚的意義を有する方法的體系の歴史的發展である。

しかるに註解のかくの如き意義と位置とを忘れて、難語句を難語句として抽象し、そのあらゆる意味を解說し、更に甚しい場合にはその難語句を使用した短文を作らせたりするやうな取扱ひまでして居れば、註解は讀みの自然的發展を妨害し、兒童・生徒を重い課税に苦しめるものとなる。さうかといつて註解の全部を否定し、わからない語句はわからないままで讀みを反復し、暗誦の出來るに至つて後、始めて講義としてこれを行ふといふが如き方法も、讀みの自然的要求に反した努力の强制であつて、今日の國語教育としては不適當な方法であるといはねばならぬ。

一體、讀みに於ける難語句は如何にして存在するか。現代文についていへば、現代作家の意識に於て、讀者に理解せられない難語句によつて制作し、記述しようといふやうなことは殆ど絕無であり、讀者の意識に於ても、現代作家

の作品について、辭書により、文獻によつて調査しなければ理解されない難語句があらうとは考へてはゐない。讀めば誰にもわかる言葉であるといふことが、現代の作品に關する作家・讀者共通の觀念である。而してこのことは、現代のみに限らず、過去の文藝に於ても、將來の文藝に於ても、一般的原則として存立し、また存立すべきであるとへるであらう。尤もわざわざその時代の人々の意識に無いやうな難語句を古典中から拾ひ集めて、それで讀者を驚かさうといふやうな作品も絕無ではなかつたけれども、それは特殊な存在であり、例外であるに過ぎない。それでは一般的に難語句の存立するのは何によるかといへば、一つは國語の時代的推移であり、一つは讀者の教養の未熟もしくは精神年齡の未發達である。國語の時代的推移による難語句の發生は、古文學の鑑賞なり研究なりに於て常に見る所であつて、古文學に關する在來の註釋的研究の大半はこれである。教養の未熟もしくは精神年齡の未發達による難語句の發生は、學校教育の上に頻出するのがその常であつて、ここに學校教育に於ける註解の特殊的意義が存在する。

兒童・生徒が學習の對象として與へられた文を讀む場合、それが古文である場合にはこの意味で二重に、現代文の場合には主として後の條件によつて、註解の要が生ずる。しかしそれはあくまで讀みを讀みたらしめるための解說であることに滿足しなくてはならぬ。もしその語句に對して、註解と共に解釋的意義などをも與へようとすれば、訓詁註釋の弊を繰返すことになるであらう。難語句の註解は註解としてのみ、しかも簡明的確に與へられなくてはならぬ。しかしこれをなすが爲には、教師はその語句についての十分な知識と熟達をもつてゐなければならぬことは勿論である。

最後に、讀方教授に於ける註解的操作は如何にして果されるべきであらうか。これには國語學習の程度によつて種

種の相違がなければならぬ。小學校と中等學校とでは勿論大きな差異があり、小學校そのもの、中等學校そのものに於ても、上級と下級とではそれぞれ差等がなければならぬ。

小學校の下級に於ては、難語句を教師が豫め摘出し、それに註解を附したものを黒板もしくは小黒板に板書し、兒童の讀みに備へるのが普通である。時にはこれを謄寫印刷して與へる。この方法の特質は難語句そのものの摘出も註解も教師から與へる所に存する。教師のなす代りに、各課のそれを用意してゐる自習書なるものが使用されることもあるが、註解の方法としての意義に於ては同一である。

しかしこれは註解の一般的な形態ではない。いはば過渡的註解である。註解の一般的な形態は、いふまでもなく難語句の發見摘出を讀者自身が行ふことである。難解の語句を讀者たる兒童・生徒が發見し、これを教師に質問することによつて、教師又は他の兒童・生徒から註解が與へられる方法は、これ亦、小學校の下級に於ても行はれる所である。しかしこれもまだ註解の一般的形態ではない。註解の註解たる形態は、讀者自身が難解の語句を發見するとともに、辭書についてこれが註解を求めることに外ならぬ。その辭書にも種々の種類があつて、特別に小學校の教材にのみ適用され、或は中等學校の教材にのみ適合するやうに作られたものもあるけれども、これらはいふまでもなく過渡的なものである。國民一般に使用される國語辭書・漢字典によつて註解を求めるに至つて、始めて一般的な形態に達したものといふべきであらう。

尤も時には辭書のみならず、特殊文獻を探らなくては註解の手がかりを得られない場合もある。しかしかくの如きは既に註解の一般的形態ではなくて、研究の域に足を入れた操作といふべきである。

小學校が國民普通教育としての使命を有する限り、讀方教育に於てこの一般辭書使用への訓練をもして置かなくてはならぬ。辭書使用は普通に考へられてゐるよりも遙かに低學年に於て堪へ得る課業であつて、優秀な兒童にあつては、尋常一年の終になれば旣に喜んでこれを始め、自ら註解を行ふものである。徒らに難きを强ひることになつてはよくないけれども、また兒童・生徒が自ら爲し得ることをも常に敎師が與へ、敎師が手を貸すことは、彼等の能力の發達を阻害し、學習に倦怠を招かせ易いものであることを忘れてはならぬ。

四　解　釋

註解は讀みを讀みとして成立させるための準備的操作であるが、解釋はその讀みによつて成立する自覺的發展である。卽ち註解と解釋とは次元を異にした作用である。しかるに在來の註釋的硏究は、多くは註解と解釋との混淆であつて、國語敎室に於て現れる兒童・生徒の質疑にも亦この兩者の混同を示すものが少くない。しかしながら、かくの如きは解釋の素朴な形態に過ぎないものであつて、解釋はかくの如き素朴な域を脫し、註解を註解として定位し、解釋を解釋として確立させることが、最も有力に解釋作用を展開させる動因でなければならぬ。しかるに世には、この基礎を確立させることなしに、徒らに解釋を有力ならしめようとして努力する文學硏究もあれば、またさういふ讀方敎授もある。この誤りを脫するためには、讀みは讀みとしての完成の外に、解釋の基礎確立の上に重大な關聯を有することがまづ明かに認められなくてはならぬ。そして讀方學習の意識的發展としての、直觀と解釋との關聯が明かに識得せられなくてはならぬ。

この點に於て、能樂の大成者世阿彌元淸は、能樂の鑑賞に於ける藝風の直觀と解釋との作用關聯をいみじくも明かに位置づけてゐる。

卽座の風體は、ただおもしろきのみにて、見所も妙見に亡して、さて後心に案見する時、なにと見るも、弱き所のなきは骨風の藝劫の感、なにと見るも、事の盡きぬは肉風の藝劫の感、なにと見るも、幽玄なるは皮風の藝劫の感にて、離見の見にあらはるる所を思ひ合せて、皮肉骨そろひたる爲手なりけりとや申すべき（至花道書）。

これは能の藝風に皮・肉・骨の三あること、而してその三揃ふのは至上の爲手であることを說いた條であつて、世阿彌獨特の用語や表現を用ゐてあるために、一見難解らしい文章ではあるが、深い體驗的な眞理の道破であることは、讀みかへすに從つて明瞭する。ここに私が引用したのは藝風の鑑賞に於ける直觀と理解の定位を見んがためであることは前言した所であるが、「卽座の風體はただおもしろきのみにて」といひ、「見所も妙見に亡して」といふのは、直觀の作用を指すもので、よくその心理的光景が言表されてゐる。「さて後心に案見する時」といひ、「離見の見にあらはるる所を思ひ合せて」といつてゐるのは、直觀の反省であり、自覺であつて、そこには直觀から自覺への意識的發展が明確に位置づけられてゐる。彼が「後心」といふのは、ここでは「卽座」に對していふそれで、舞臺上に演出されてゐる藝を、演出されてゐる藝として見るのが「卽座」であり、後日まで心に殘つてゐる印象が「後心」である。この印象を案見するといふのは、內省であり、反省作用であつて、藝風の理解はかく直觀を基礎とし、それの發展としての反省作用として成立するものであることをいつたものである。更に彼が「離見の見にあらはるる所を思ひ合せて」といつてゐるのは、演能者自身が演能に卽して成立する理解に現れる所を思ひ合せて藝風の判斷が可能になるといふのであ

つて、この條に限らず、世阿彌が演能の鑑賞をいひ理解をいふのは、單なる鑑省・理解のためではなく、演能者として、舞臺藝術家その人の問題としての反省であることはいふまでもない。「離見の見」が何故に演能者自身に於ける、演能に卽して成立する自己理解であるかは、彼が覺習條々に於て、「離見の見」を說いてゐることの上に明かである。彼が「離見の見」といふのは、「我見の見」に對していふのであつて、これは、「見所同心の見」であるといつてゐる。卽ち演能者が、自己の藝を考へるのに、觀客の立場になつて見る作用を含めることを意味してゐる。さういふ立場にならなくては、前は見え、左右は見えても、後姿が見えない。後姿が見えなければ、わが姿の俗な所を批判出來ない。「見所同心の見」に於て、我が目の及ばね所を見智するのが「離見の見」だとしてゐる。「離見の見」は演能者の自己理解ではあるが、それは單なる主觀的內省ではない。演能者が觀客と同心になつて行ふ所の客觀的な立場を含んだ主觀作用ともいふべき反省作用であつて、止揚された自己の自己理解である。かくの如き自己を離れた全體的立場に立つての理解に照らされて、始めてわが藝風の眞相がわかり、眞價が批判されるとしてゐるのである。

文學作品の解釋も亦これと同じ立場に立ち、これと同一方向をとることによつてのみ、眞の解釋たり得るものであつて、讀みに卽して成立する鑑賞は、それが純粹であればあるほど、深ければ深いほど、「妙見に亡して」と世阿彌がいつてゐる如き忘我の境であり、彼我一體の恍惚境である。解釋はかくの如き鑑賞、卽ち直觀を基礎とした發展として成立する作用である。

私は今、解釋の最も素朴な形態として思ひ出される一例をあげてこの問題を具體化して見よう。昨年新たに發行された小學國語讀本卷二、十四に「ユキ」といふ篇がある。私は最近この篇の敎授を四敎室に亙つて參觀する機會を得

た。そのうちの一教室に於てのことである。

ある兒童が立つて讀み始めた。すると先生はそれを止め、「も少し低い聲で」と注意した。さういはれて氣がついて見ると、その兒童の讀みは稍高聲に過ぎ、しかも少し曲節ともいふべきものがついてゐた。先生が注意を與へたのはその曲節をやめさせようとしたためであつたらしかつた。しかも「もう少し低い聲で」といふ注意で完全にそれが除かれた。ある一人の兒童は、その後であつたにも係らず、尙且つ曲節のある高聲な讀みしか出來なかつた。すると先生は自分で一行ほど讀み、それを復唱させることによつて正しい讀みに入らせた。私はそれによつて、ここには本格的な讀方の學習が行はれてゐることを知つた。兒童の讀みが讀みとして出來るやうになつたと認められるや否や、先生はかういふ問を提出された。「讀んでみて、おもしろいところがあつたか」。すると兒童は一齊に元氣に充ちた聲とともに手を擧げた。一生を指名すると、「猫が寒さうに鼻の上にしわをよせるところです」といふ。そして殆ど全兒童がそれに贊同の意を表する。先生はその部分だけを齊讀させる。「おもしろい所はそれだけか」といへば、兒童は又盛に發言を求める。一生を指すと、「お父さんのヒゲのさきに水の玉がついてゐたのでみんな大笑したといふ所です」といふ。先生は同じやうに、その部分の齊讀を命じ、「おもしろいところが二つになつたが、もうそれだけか」といふ問を出される。今度も元氣よく發言を求めるが、二三の落伍者が見受けられる。一生が「おとうさんが戶口でぱたぱたマントの雪を拂ふ所です」といふ。贊同の聲は上つたが前の時ほど力強くない。先生はまたその部分を齊讀させた上に、「おもしろい所が三つ見つかりましたね」といつて、

と板書したりしてゐる。兒童にまだ握つてゐるものがあるかないかを診斷してゐられるらしい。「みんなが見つけてゐるおもしろい所は、どれもこの文のあとの方ですね。前の方にはないと見えますね」ともいつてゐられる。しかし兒童にはもうそれを衝かうとする要求が動いてゐないと見てとつた先生は、再び全文の讀みを繰返させ、文字書取の練習指導に進まれた。

そこで教授案として示されてあつたものを見ると、その先生が更に擧げさせようとしてゐるものは、そして次の時間にもつと讀みを重ねさせた上に讀みとらせようとしてゐるらしいものは、

ドマ　ガ　ユキダラケ　ニ　ナリマシタ。

であり、

風　ガ　フクト、花ビラ　ノ　ヤウナ　ユキ　ガ、トキドキ、マド　カラ　ヘヤ　ノ　中　ヘ　マヒコンデ來マス。

であり、

マド　ノ　外　ノ　ツバキ　ノ　ハ　ガ、イツ　ノ　マ　ニカ、マツシロ　ニ　ナリマシク

であり、更に

ユキ　ハ　少シモ　オト　チ　タテズ　ニ　フソテ　キマス。

である。しかも後の二項は、他の諸項が動的であるのに比して靜的であることが注意され、最後の一項は文の冐頭たるのみではなく、全文の基底をなすものとして定位せられてゐる。兒童の學習が、動的なうちでも動的な三項をあげ

て、そこで行きづまつた時、それからさきの冒險を控へ、徐ろに讀みの醇熟を待たうとした用意に、私は驚歎を禁じ得なかつた。そしてそこに兒童の兒童らしい解釋作用を見たやうな氣がした。私が解釋の素朴な形態といつたのはこの意味に外ならぬ。

今、この際の兒童の學習意識に立入つて見れば、彼等は、讀みに卽して得た印象を印象として提言してゐるのであつて、彼等にとつて最も印象の鮮明なものから順次列擧を試みたものである。先生もまた文の記述的次序によらないで、兒童の印象的次序によらうとした。そこに印象を出發點とした意圖は鮮明である。しかもそれは言ひかへでもなければ、まして說明でもない。讀みとして遂行された解釋である。先生の教授案には、その諸項が諸項として列擧されたに、諸項相互の關聯が見出され、更に全文を根柢的に規定するものが定位されて、讀みを自覺的な讀みたらしめようとすることが計畫されてゐた。

かくして兒童から抽き出される所は、一般的にいつて事項的印象であるが、それの定位には、事項に纏ひ、事項を基礎づけてゐるものが感得されてゐる。しかし彼等の言表にそれを求めるのは無理に違ひない。そこでこの教室の先生は、すべてを讀みによつて把握させ、讀みによつて發表させる方法によつたものであるが、そこには旣に「後心案見」としての解釋が素朴な形態として示されてゐるが故に、ここに引用を試みたのである。解釋の純化完成は、かくの如き素朴さに出發し、主觀的印象の對象的根據を求めることによつて行はれるものに外ならぬ。私が嘗て「國語國文の教育」に於て、解釋の方法的體系として主題・構想・叙述を立て、表現機構に卽した實踐的解釋論を試みたのもこの所以である。解釋を解釋としての方法的考說は同書に讓り、ここには再說の煩を避けることにする。

五　批　評

ある時代に於ては、文學に關しては、批評は研究の同義語であつた。しかし乍ら、批評と云ふ語の多義的性質と、研究範圍の廣汎さと、その方法の多樣さとは、次第に兩者の同義的關聯を失はしめ、批評は文學研究に於ける一方面として、若しくは一發展段階を示すものとして定位されるに至つた。しかし私は今その經過を叙し、それに對する批判を試みようとするものではない。ただ國語敎育、わけても讀方敎育の立場から、批評が如何なる作用を有し、如何なる意義と位置とを占めるべきものであるかを考察しようと思ふ。

批評の基礎が鑑賞にあることは既に述べた。鑑賞の作用には、既に價値判斷の意識が含まれてゐることは內省の事實である。しかしわれわれは、鑑賞を鑑賞として遂行し、解釋を解釋として完成せしめようとする時、暫く價値判斷を價値判斷として發展せしめることなく、これを抑止し、これを潛在せしめて、まづ十分に鑑賞なり解釋なりを成立せしめることによつて作品研究の正常な發展を得る。かくて鑑賞を盡し、解釋を盡した上に、始めて價値判斷に處を與へ、これを十分に發展させることが批評の段階である。

然らば鑑賞を基礎とした發展である批評が、同じく鑑賞を基礎とした發展である解釋とどんな關係を有するか。鑑賞の解釋に對する特殊性はその直觀性にあること、又解釋はその直觀の自覺的發展作用として成立する認識作用であることは前言した。然らば批評は如何なる意識作用であらうか。

鑑賞から解釋への發展は、主體的意識の對象化的方向をとる作用である。主體的意識の自覺作用として成立する分

化であり、對立的發展である。しかるにこの對象化的發展は、やがて對象の本質に迫り、それが具現としての理想像を結晶せしめるに至る。かくして成立した理想像が價値判斷の基準であり根據である。而してかかる根據を定立し、これを基準とした價値判斷を成立せしめることが、ここにいふ批評意識である。

しかしながら、かくの如き批評は、國語敎育の實際に於て果してどれだけ存し得るであらうか。わけても主體的混沌を脱することの十分でない靑少年の、また讀書體驗にも甚だ乏しい彼等の批評は、實際に於ては批評になつてゐない場合が極めて多い。惟ふに鑑賞に卽し、解釋に卽して展開し來るその作品の理想像は、批評者その人の素質の發展とその人の讀書體驗による意識の發達に基づく創造作用に外ならぬものであるから、ある精神年齡に達し、心身の發達を來し、人間的敎養を積んだ上に、更にその作品に傾倒し、その作品を讀みぬくことによつてのみその成立を見ることが出來るものであらう。

尤も時には、われわれは兒童の批評力の鋭さに驚嘆させられることもないではない。しかしそれは彼等の純眞さから來る明かさであり、鋭さであつて、その作品の鑑賞なり、理解なりを通して發展して來た理想像であるよりも、その作品によつて示されてゐる人物又は事件思想の印象的な一斷片が、彼等特有の世界觀なり、道德觀なりに一致するか、又は矛盾してゐるかを根基としたもので、時にその鋭さには驚くべきものがあり、一面の眞理を穿つてゐることは認められても、その作品そのものの全體的把握の根柢の上に發展し來つた理想像に基づくものではない。ある作家が他の作家の作品を批評する場合も亦これに類した作用と特質を示すものであつて、さう云ふ場合には極めて鋭い、極めて明快な批評が試みられるのが常であるけれども、その多くは自己の有する創作的立場を根據として他人の作品

を検討するものであるから、一定の根據が確立された上の價値判斷である點に於て批評には相違ないけれども、それは作品研究としての、また讀方教育の到達點としての批評として妥當なものではない。何となれば、作品研究としての、又讀方教育としての批評は、あくまで鑑賞及び解釋の發展としてのそれを本體とすべきものであるからである。とはいへ、作品研究に於ける、また讀方教育に於ける批評が、兒童の純眞さから來る、また制作の體驗から成立する鋭さを特つた批評によつて刺戟せられ、啓沃せられる點は多大なものがあることはいふを俟たない。

讀方教育の方法的體系としての批評をかくの如き位置と意義とに於て考へることが許されるならば、早急に批評を批評として行はせることは、決して眞の批評力を育成する方法ではあり得ない。ある年齡に達し、ある人間的教養の域に達する迄は、讀みを讀みとして完成させ、解釋を解釋として導くことが、眞によく批評の力を養ふ所以であり、その根柢を確立する所以である。從つて小學校もしくは中等諸學校に於ける讀方教育に於ては、批評を批評として獨立的に課することはないのがむしろ本則であつて、これが行はれるのは、特に教材たる文の性質が　彼等の年齡・教養の程度に於てその理想像の成立を可能ならしめ、しかもそれを根據としての文そのものの價値判斷が可能であると認められる場合に限られなくてはならぬであらう。

小學校の讀方の時間に、殊に學習を討議的に行つてゐる場合、討議の性質上、所說の根據を根據として確立し、言表しなければならぬために、すべてが批評的になり、解釋的討議も批評的意識と形態とを以て展開され、しかもそれは十分な讀みの、また解釋の基礎を有しない批評であるために、單なる聯想に走り、思ひつきの强說になつてゐて、讀方教育の目的を逸する場合が少からず見受けられる。討議的方法は、その準備的學習の確立した上に行はせるなら

ば意義があるであらうけれども、これを缺く場合には、害あつて益なき戲論に墮しやすいことを警戒しなければならぬ。

また文學研究に於ける批評は、單なる個人的主觀的好惡を標準とした享樂的態度と異つて、普遍妥當的基準による價値判斷でなければならぬといふ意味を誤解し、宛も幾何學に於ける公理の如き基準を立て、公式的にこれを適用してゐる如き場合も存するけれども、これも亦眞の文學研究たり得ないであらう。文學研究としての批評の基準は、あくまでその作品を體驗することに即して產出された理想像でなければならぬ。文藝作品の社會的性質の分析も、またその歷史性の定立も、かくの如き意義に於ける批評の段階に達した上の研究的操作でなければならぬ。

讀方教育が、讀方意識の開發であり、また讀書力の鍛錬であるためには、文學的表現を中心として、かくの如き意識的發展を體驗させ、かくの如き試練を積ませることも要せられるであらう。しかし乍ら、その時間その時間に於ける學習指導としては、まづ批評意識を抑へて鑑賞に沒頭させ、解釋に專念させることが、眞に批評の基礎を確立させ、批評の力を養ふ所以であることは前言した如くである。一讀とともに活潑な批評意識の發露を見るやうな兒童・生徒に、その感想をいはせず、批評言を挾ませないで、あくまで鑑賞・解釋に沈潜させることほど有力な批評指導はなく、またこれほど有意義な讀方教育はないであらう。

六　方法的課程

讀方學習の對象たる教材を中心とした課程は國家として規定してゐる。しかしこれが學習の方法的課程は教授の事

實としては存在してゐるけれども、全般的には未だ十分なる自覺を以て問題にされてゐないかに見える。しかし讀方教育の實踐とその効果とを所期する上には、これは極めて重要な問題でなければならぬ。私は今、具體的事例によつてこの問題の所在を明かにし、その意義を考察してみようと思ふ。

昨年の夏、私は一人の年若い先生の訪問を受けた。その先生は、今年始めて尋常一年を受持ち、新讀本を敎へてゐることを前置きにして、今度の讀本に「トマレ　トマレ　ナ　ノ　ハナ　ニ」といふ篇があるが、敎室でこの篇を讀ませた上、兒童に對つて、「何のためにトマレ　トマレといつてゐるのか」ときいたところ、「とまつたらつかまへてやらうと思つてゐるのだ」と答へた兒童があつたが、さういふのはどう指導したらよいであらうかと尋ねられた。

私は「あなたはそれをどうとつて居られますか」と尋ねた。その先生は、「蝶に對する愛撫の氣持からいつてゐるのだと思ふ」と答へられた。私は重ねて「兒童のとつてゐる意味と、あなたのとつてゐられる意味と、どこがちがふでせうか」と尋ねたが、それに對する返事はきかれなかつた。

私は「トマレ　トマレ　ナ　ノ　ハナ　ニ」についての、その兒童の理解と先生の理解とは、その根本意識に於ては違ひがないと思ふ。ただ兒童のは愛撫感情發現の仕方がいかにも兒童らしいといふまでで、從つてそこで訂正して置かなければ、非常な誤解誤讀に陷らせるだらうといふやうな懸念はあるまいと思ふ。それはむしろ兒童心意の成長發達に任せ、それによつて究極な意味が顯現するのを待つべきであらう。一體「トマレ　トマレ　ナ　ノ　ハナ　ニ」を尋常一年の兒童に敎へて、さういふ解釋上のことを問題にすることは妥當ではないであらう。今度の讀本には、うつかりすると、さういふ解釋に踏み込ませなくては置かしめないやうな性質の文

が多いが――そしてそれが新讀本の教材としてよい點ではあるが、教授上からはそこに危險が潜在する。さういふ仕事は本當は餘興に過ぎないでせう。私はさういふ意味のお答へをした。

すると、今度はやや烈しい調子で、今の話によると、尋常一年の讀方教授で解釋をさせることは妥當ではなく、むしろ餘興的な仕事だといはれたが、それならば一體何が餘興的でない、第一の仕事としてなすべきことかと反問された。私は、尋常一年生の、わけても入學後間もない兒童の讀方教授は、兒童が言語活動としては既に表現も出來、理解も出來るものを、新たに文字として讀ませ、文字として書かせることであると思ふ。わけても新讀本の所謂第一部の如きは、各篇の性質が本來的にそれを文字として讀ませ、文字として書かせればいいやうに出來てゐるとさへいへる。そしてさういふ學習を一人一人に徹底して行はせることはなかなか容易なことではなからうと思ふといふ意味のことを重ねてお答へした。

一體小學校に於ける國語教育の直接な任務、わけても入學後數年間のそれは、言語の第二形式である文字による讀み書きの學習にあるといつてもよいであらう。嘗ては、入學當初の兒童とその父兄とは、學校といへば字を習ふ所だとさへ考へてゐた。「文字ある人」が直ちに學者を意味したやうな時代は既に去つたけれども、讀方はたしかにかくの如き期待を擔つた學習に違ひない。然るに近年國語教育の勃興につれて、その方法も複雜化せられ、言語的表現の各方面に亙る學習法が研究されて來たためか、入學當初の讀方教授に於てさへ、讀ませ書かせることに滿足しないで、更に解釋的內省や、時には批評的感想までいはせようとする向がないではない。これは明かに兒童に對しては無理の多い仕事であつて、兒童心意の發達に對し、學習の方法的課程に對して、眞の理解を有しないことから生起する缺陷

である。この意味に於て、「トマレ　トマレ　ナ　ノ　ハナ　ニ」についてのこの先生の經驗は、讀方教育に於ける方法的課程考察の重要さを示すものであるといはねばならぬ。

惟ふに、「トマレ　トマレ　ナ　ノ　ハナ　ニ」の教授に當つては、これが何に對する呼びかけであるかは問はれなくてはならぬであらう。兒童は恐らく挿畫を見て、蝶に對していつてゐるのだと答へるに違ひない。さうなると、教授者はつい「何のために」をも問ひたくなるかも知れぬ。しかし問うたところで「とまつたらつかまへてやらうと思つて」とか、「とまつたらよく見ようと思つて」とかいふ答より外には出て來ないであらう。ここでは「何に」は問うても「何のために」は問はるべきではないのである。この機微な境界線を認識し、これを超えないことが、教育をして眞の教育たらしめる根基であつて、兒童が思考し想像することによつて理解される領域と、心身の發達と生活體驗とを通してのみ體得される境地との區別が嚴存することに教師は深く心しなくてはならぬ。

この一事例は、入學當初の兒童に對しては、假令教材そのものは解釋を必要とするやうな性質であらうとも、そこで解釋を解釋として行はせることには無理が多い。方法としては、讀みを讀みとして完成させることを課程とすべきであるといふことを歸納させる。それでは尋常一年の讀方學習では、解釋に及ぶことは絕對に出來ないか、また出來るとすれば如何な形態に於てなされるべきであるかが問題にされなくてはならぬ。これについても私は一つの事例によつて考察を進めたい。

既に十數年前のことであるが、舊讀本が行はれ始めて二三年經つた頃のある日、地方のある師範學校の附屬の一教生が、

ガン　ガ　トンデ　キマス。
一　二　三　四
五　六　七　八
九　十
十パ　トンデ　キマス。
ガンガン　ワタレ。
オホキナ　ガン　ハ
サキ　ニ、
チヒサナ　ガン　ハ
アト　ニ
ナカ　ヨク
ワタレ。

の研究授業をして、私もそれに參加した。その敎生は、文字語句の指導が一先づ終つた後、一兒童を指してそこを讀ませた。所がその兒童は立つや否や、最初の「ガン　ガ　トンデ　キマス」を拔かして、いきなり「ガンガン　ワタレ」と讀み出した。敎生は早速注意を與へて最初から讀みかへさせた。何か問題を與へられたやうな氣持で觀てゐると、その後立たされた兒童の中にも、これと同じやうに、いきなり「ガンガン　ワタレ」から讀まうとしたものが數人あつた。私はいよいよこの共通な誤が何を示すものであらうかを考へざるを得なくなつた。

この課は、見開き二頁にわたつた印刷で、前頁には、下半部に二人の子供が立ち、後頁の上部を、空高く飛んで來る雁を指してゐる挿畫をもつてゐて、印刷の配字は前揭の通りである。「そこをお讀みなさい」といはれれば、「ガン

ガ　トンデ　キマス」から讀み始めるのが自然である。しかるに兒童の多くが、訂正されても訂正されても、その部分を飛ばして、「ガンガン　ワタレ」と讀み出すには、そこにもつと深い自然があるに違ひない。そもそもそれは何であらうか。

その一つは、兒童がその意識のどこかで詞書と童謠とを識別し、詞書は童謠への足場建築で、本建築は童謠であることを定位し得てゐることであり、今一つは、かく定位された童謠を讀むのに、——讀むのではなくて實は謠つてゐるのであるが——それは既に傳承された童謠を謠つてゐるのでもなければ、敎へられ、本に書かれてゐるそれを謠つてゐるのでもなく、自分の謠を自分で謠ふといふ一體感に發してゐる。いひかへれば、彼等の意識は「ガン　ガ　トンデ　キマス」などいふ詞書の境地を通り越えて、謠そのものになつてゐるのである。從つて敎授者はかくの如き深い自然に從つて、まづこの童謠そのものを兒童各自がわが謠として謠ひあげる境地にまで達しさせ、——詞書はこの際にはこの境地への序引としてのみ役立たせ——この第一次的な學習が濟んだ後に、これを根柢として第二次的學習に入らしめ、詞書の精しい吟味の如きはここで立歸つて行ふべきであらう。かくしてわれわれはそこに既に解釋にまで高められた讀みを見出すと共に、前揭の事例との比較から容易に次のやうな歸結に達する。——尋常一年の兒童の讀方學習に於ては、解釋を解釋として行ふことは困難であるが、これを讀みとして發展させることは容易且つ自然である。

國語敎育の方法體系を讀み（鑑賞）と解釋（理解）と批評の系列に見、しかも讀みを以て解釋の基礎であり、批評の根柢であるとする私は、從つてまたこれ等の三作用は、直觀と反省による自覺的發展に外ならぬとする私は、こゝに於

て、國語教育には兒童・生徒の精神發達の程度に應じて、讀みを讀みとして終らせる課程もあれば、讀みから解釋への發展を中心とする課程もあり、讀みを盡し、解釋を究めて更に批評への發展を中心とする課程もあることを結論しなくてはならぬ。そしてかくの如き方法的課程についていへば、小學校の讀方では讀みを根本的な課程として解釋への發展を期し、上級では時に敎材の性質に應じて批評的感想に入ることもあるといふのがその常態であり、中等學校の講讀では、解釋を中心課程として、讀みの基礎を確立させ、また批評への發展を基礎づけるところに本格的任務があり、高等程度の諸學校に至つては、批評を中心課程とした讀み及び解釋の基礎づけがその任務を成すであらう。しかしかくの如きは方法的課程の極めて一般的な規定であつて、その詳細とこれが實際的適用に至つては、そこに幾多の生きた工夫が要せられることはいふまでもない。ここには唯、在來の讀方敎授に方法的體系の確立を缺き、またこれを有する場合に於ても、その體系の單なる公式的適用に陷り、ために方法的體系の意義を失てゐる場合が少くないので、新たに方法的課程の問題を提起し、これが確立の必要を主張するために、その一班を考察したに過ぎない。

七　國語敎室

國語敎室は兒童・生徒からいへば國語學習の場所であり、敎師からいへば國語敎授を行ふ場所である。しかし國語敎授といつても、それは國語學習の指導に外ならぬから、この意味に於ても亦國語敎室は國語學習の場所であるといふ一點に歸著させて考へることが出來る。のみならず、敎師は國語敎授に即して、國語及び國文學の研究と考察を遂行し、またその原動力を培養し、強化する。この意味に於て、國語敎室は敎師にとつても國語學習の場所であること

によつて、この命題の含む意義は更に擴張され、深化される。

國語教室は國語學習の場所であるといふ命題が、兒童・生徒にのみ適用され、教師には與らないと考へられる時には、その國語教室は半身不隨意的缺陷を有するもので、兒童・生徒と共に、教師その人に對しても意義を有してゐることが自覺され實踐されてゐる場合にのみ、それは眞に全生命に生きた國語教室たり得る。これはここにわざわざ事例をあげて考察するまでもなく、教師たるわれわれの日常を反省することによつて自證せられる事實である。五十人の、或は百人の、或はまた百五十人・二百人の兒童・生徒が、その讀みに於て、その解釋に於て提起し來る問題のすべてが、一教師の準備にいつも必ず含まれてゐるといへるならば、そしてまたその教材の出典たる作品に關する古來の註釋書に盡されてゐると考へるならば、それはあまりに兒童・生徒の純眞な直觀なり、理解なりの眞相を知らない獨斷であるといはねばならぬ。私はこれまで、徒然草の如きは十數年來年毎に教授し、自身としても微力乍らその研究を繼續し來つてゐるつもりであるにかかはらず、年々、生徒から嘗て思ひ設けなかつた、また先人も未だ考察を及ぼしてゐなかつた新問題が提起されるのに逢著する。かくて國語教室の活動が、教師にとつても研究であり、また學習であることを年々新しく痛感させられてゐる。

それならば兒童・生徒はもとより、教師にとつても學習・研究の場所であるやうな國語教室は何によつて實現されるか。それにはまづ讀方學習の方法的課程が確立し、よく兒童生徒の能力に適合して、彼等が常にその全力を出し切つて學習し得る如き狀態にあることであり、更にその根柢として教師その人の生活が、單に教へる爲の研究ではなくて、自己の爲の生きた研究を中心として營まれてゐることである。

讀方學習に於ける國語教室の任務の特色は、敎師の指導と、學友との協力に存する。一人の兒童・生徒が一つの文に直接し、これを讀みかへし讀みかへしして、文と自己との一體感を成立させる如きは、從つてその過程に於て辭書をひき參考書を用ゐて註解を試みる如きは、家庭に於ける自己の机上で又は圖書室で行はれるのが本體で、さういふ學習操作に敎師の指導なり、學友の協力なりを豫定することは、言ひ換へれば、さういふ操作をも國語教室へ持込まなくてはならないのは、學習力の上からいへば小學校の低學年だけであらう。難解の語句を含む文を註解によつて讀み解くべき方法が指導されさへすれば、既に片假名・平假名の學習を終り、平易な漢字の幾つかを學んだ尋常二年あたりから、自ら文に直接し、獨力で讀み、獨力で考へてゆくことは決して不可能ではない。ただそれがためには、家庭に於ける時間上・經濟上の負擔を多少なり豫定し得なくてはならないために、學習力の上からは必ずしも教室で行ふことを必要としない操作までも教室で行はなくてはならぬ場合もあり得ることが、義務敎育である小學校の現實的事情としては考へられる。このためにも、學校に兒童圖書室の設置を要し、そこにはこの要求を充すべき一定數の辭書の設備が望ましい。小學校に於て往々見受けられる、敎師がその課の難語句を摘出して、これに註解を加へたものを板書として掲げ、またはこれを謄寫印刷して兒童に配布する如きは、辭書使用指導の過程としては認められるけれども、上級に至るまでこれを行つて怪しまない如きは、その文その文の理解を徒らに安易にするのみで、國語學習指導の本義を忘れた、過ぎた親切といはねばならない。かくて、假令兒童各自の直接的獨立的な讀みを、從つて又各自の註解的操作をも、國語教室で行はせる場合があるにしても、ためにこの方法的課程の定位を混亂させることなく、あくまでそれは共同的學習の基礎としての、直接的獨立的學習の課程であることを忘れてはならぬ。

私は國語教室はこれだけの準備工作の上に、少くとも國語學習の方法的體系としての自己の讀みを盡し得たといふ自信に達した者の、換言すれば旣に自己としての鑑賞を果たした者の、否、更に出來得るならばその力に應じて、學習の全方法的體系を盡した者の列すべき演習の場所であるといひたい。從つて私は、その上の國語教室に於ける學習を一の藝術的活動であると考へるよりも、むしろ學的作業であるとすることにより多く妥當性を認める。

讀方教授を一の藝術活動として考へてゐる多くの例について見るに、往々、文そのものの理解を深くし確かなものにしようとするよりも、主觀的個人的印象を中心とした聯想に走り、その甘美さに醉ひ、ゆたかさに誇つて、これが文を生かすことであり、教育的効果を高める所以であるとする。勿論、それが文を精讀し、文の全貌と核心とを把握した結果である場合もないではない。しかしさういふ場合に於ても、兒童の鑑賞・理解は、教師の一言一行に指示され、暗示されて、展開させられる。從つてそれが成効した場合には、教授が一種の渾然たる作用として展開され、兒童・生徒が恍惚としてその妙境に遊ぶことは珍しくない。しかしこれは學習者たる兒童・生徒にとつては、受働的感激であり、一時的興奮に過ぎないもので、享受的鑑賞の域を脫するものではあり得ない。かくて兒童の鑑賞なり理解なりは容易く行はれるであらう。又彼等の力以上に深く行はれる如くも見えるであらう。しかしそれは實際は文についての鑑賞でもなければ、文そのものの理解でもない。いはば教師の表現を鑑賞し理解するに過ぎないものである。かくして自ら文に直面し、自ら掘下げなくてはならぬものを、教師が手を引き肩を貸してくれるのはまだしも、言葉と身振りと板書によつて、そこへありありと演出までしてくれるのである。

かくの如きは、一見いかにも有能有効な教授のやうに見え乍ら、その實一場の演技たるに過ぎないもので、兒童・

生徒が自己の力で立ち、自己の力で歩む自律的活動が成立しないために、そこには國語力の成長鍛錬もなければ、人間としての成長鍛錬も存立しない。學ぶとは享受することではなくて勞することである。身心の力を竭して獲得することである。勞のない所には眞の知識も人間的向上もあり得ない。而して教師の任務は兒童・生徒の勞を輕減してやることではなく、彼等が喜んで全力を出し切るやうに導き勵ましてやることでなくてはならぬ。

一般に、讀方教育といはず、教育に於ては、教師その人の人間が最も有力な因子であるのはいふを俟たないことであり、又教師の力が千萬の方法にもまさつて教育的効果を齎らすものであることも亦いふまでもない。しかし乍ら、教師の人間なり力なりは、あくまで教授作用の基礎をなし、背景をなすべきものであつて、それをそれとして示さうとすれば、單なる「我」となり臭味となる。この意味に於ても、國語教室に於ては教師の力の直接的な發露を抑へて、あくまで兒童・生徒にその直觀を確立させ、反省を深くさせてゆくことを本體としなければならぬ。そして教師は兒童・生徒の直觀を確かにし、反省を深めるためには、兒童・生徒がそこに示す所得を、それが彼等としての最善になり、至上に達するまでは、まだまだといつて否定し拔かなければならぬ。兒童・生徒が讀みの反復から得たものを根柢となし、更にそれの發展としての解釋を成立させ、批評に到達したものを基礎として、まづ讀みそのものの誤謬を正し、不備を整へ、未熟を熟させてゆく操作に始まつて、やがてその解釋的意義を、また批評的價値を、或は讀みの操作として、或は解釋的操作として、或はまた解釋的批評的操作として、より普遍性を有し、客觀性を有するものに發展させることが、教室に於ける教授作用の意義でなくてはならぬ。それぞれの兒童・生徒がそれぞれの立場と力とに應じて鑑賞し理解し得たものを、教室に於ける教師の指導と相互の協力による學習によつて、或は他の學友の、或

は教師の鑑賞・理解に照して、その直觀が確かになり、反省が深められる。

從つてかくの如く自覺作用が確立し、高次的發展を示す結果、その鑑賞は深くもなり、純粹にもなるけれども、それはその結果であつて、教授作用が藝術的活動であることの根據でもなければ、教室に於ける學習作用が藝術活動である理由でもない。それが證左としては、われわれが甞て教授をうけた經驗の記憶に於ても、又教師としての經驗に省みても、教室では理解を深め認識をたしかにし得た喜びは感ずるが、文そのものから藝術的興奮を覺えるといふことは殆どない。文そのものから藝術的興奮を經驗するのは、文と自己とが直面した場合で、鑑賞作用は教師の指導も學友の協力も介在しない場合に於て、より深く、より純粹に發展するものであることは、理論上からも、經驗上からも明かな所である。教室で味ふ藝術的興奮がもしあるとすれば、それは文そのものから來るのではなく、文を脚本とした教師の演出によつて醸し出される興奮であるのが常である。しかもそれは讀方教授の本義でないことは前言した如くである。もしそれが國語教室の操作として認められる場合がありとすれば、それは讀方教授の極めて初步の段階に限られるべきものであらう。しかも小學校の讀方教授では、今尙これが教授作用の究極であるかのやうな位づけの下に行はれてゐることが絕無ではない。しかし眞實にはそれは、讀方教育としては極めて意義の稀薄なものに過ぎない。國語教育を教育映畫や教育講談の類に墮せしめることに過ぎない。

次に國語教室を眞に學的討究の場所たらしめるためには、教師はまた自ら學び自ら究めようとする熱意を有する人でなくてはならぬ。

現在の學校教育は、明治初年に於て、わが國民生活の上に、學術的知識的開發を所期しようとする時代の要求によ

つて樹立せられたものであつて、現にその教育に從事する教師その人も、學術的研究と知識的啓發を受けたことによつて教師たる資格を得てゐるのがその大部分である。換言すれば、知識教育を直接の目標となし、これを徹底することによつて全人的陶冶を施すより外に道のないのが今日の學校教育の實際である。今日知識偏重の弊が叫ばれ、そして知識教科以外な附加的施設による人間教育が企圖せられてゐるけれども、それは學校教育の由來とその實質とを無視した所論であつて、知識教科による教育を本體とする今日の學校教育が、知識教育によつての鍛錬を捨てて果してどれだけのことが出來ようか。勿論私は知識教育を唯一の人間教育と考へるものでもなければ、最上の教育とするものでもないけれども、今の組織で、今の教師で、知識教育を輕んじ、他の一二の附加的教科によつて「人間」を教育しようとすることは、學校教育の現實に對し、自己の力に對して盲目な無謀の計畫に過ぎない。知識教育の意義を自覺し、眞にこれを實現することによつて全人的陶冶に達せしめることこそ、最も可能且つ有効な時弊矯救の方途でなくてはならぬ。學校教育の根幹たる知識教育の意義が教育的に確立せられて、始めて他の附加的教科もその意義を發揮し得るに至るであらう。國際的に國民的に益〻知識的教養の必要が加はりつつあるこの時に於て、しかも學校教育唯一の強味は知的陶冶にある現狀に於て、たまたま教養ある社會に道徳的缺陷のあるものが發見されたからといつて、直ちに知識教育偏重の弊が叫ばれる如きは、學校教育の由來と實質に對する無識無定見を示すに過ぎないものである。かくの如き無識と無定見とを否定し、學校教育の本義を自覺することによつて、新方針の樹立を成立せしめない以上は、學校教育の新生もなければ、教育改造の實もあがらないであらう。實際に於て、在來の學校教育は知識偏重どころか、知識を目的としつつ知識にさへも徹し得てはゐなかつた。卽ち教師も生徒も學ぶことが勞することである

ことをさへ十分に自覺してはゐなかつた。弊害はむしろここから起り來つたのである。私はこの見地に於て、知識教育の徹底と、これによつて到達すべき全人的陶冶の實をあげることが、最も可能な實際的な學校教育の改造であり、新生であると信ずる者であつて、これが、國語教室の眞生命を教師の研究的生活の樹立によつて賦與しようとする所以である。

國語教室に立つ教師が研究的生活をして居れば、教師の意識に於て、兒童・生徒の一疑一問がそれぞれの價値に於て直接的に品等せられ、定位せられる。それが更に彼等の研究心を刺戟し、研究精神を自覺させる動因となる。教育は「抽き出すこと」だといふが、何がその「抽き出すこと」であるかといへば、やはり平凡に見える一疑一問の處理などがその手がかりであることを識らなくてはならぬ。

私はここに教師の問題として、最近に參觀した二つの教室を思ひうかべる。一つは尋常三年生の國語で、「賀茂川」の課を學習せさてゐた。私が見たのはある時間の後半で、教授案によれば、全學習が四時間に配當されてゐるうちの第三時間目であつた。全文的取扱が二時間ですみ、四段落中の第一第二が前時間に終つて、この時間には第三段が取扱はれることになつてゐた。前半に全文通讀が行はれ、第三段落の大意が考察されて、これからその「内容吟味」に入らうとしてゐる所であつた。教授案に「内容吟味」とある如く、なるほどその學習指導も全く地理教授といつてもよい程で、文は地圖によつて說明せられ、地圖は郷土にひきあてて理解させられてゐる。讀方教授からいへばたしかに本格的な方法ではない。それにもかかはらず、その教室の學習氣分は不思議に生々としてゐる。特に私を驚歎せしめたのは、兒童等の提出する疑問が、また教師の質問に對する答解が、いかにも彼等の本音——私にはかうより外にいひ

やうを知らない――をいつてゐることであつた。私がそこで省みて更に驚かざるを得なかつたのは、いかにわれわれは不知不識の間に、兒童・生徒に教師たるわれわれの註文するやうな疑問を起させ、われわれの要求に合ふやうな答解をさせるやうに仕向けてゐるか、從つて又いかに彼等も先生の要求に合ふやうな質問を試み、答解を提出するやうに傾向づけられてゐるかであつた。換言すれば兒童・生徒も教師も、人間としての肚をわつて生地のままの眞實を率直にいひ行はうとしてゐない。しかるに今この教室の兒童等は、いかにも本眞のままに、生地のままに動いてゐる。彼等の眼の動きにも、言葉の響きにも熱心と眞實が現れてゐる。これは一體どこから來るのであらうか、それが私には大きな問題であつた。

ところが間もなく放課の時鐘が鳴り、その時間の學習が結末に至つた。ふと教壇上の先生を見ると、まるで變心した人のやうに、がつかりしてゐる。爲すべきことを爲し盡し、力の限りを出しきつた人の姿である。しかし、それはほんの一瞬間であつた。次の瞬間には、先生は、机上を整理して姿勢を正した兒童等と毅然として相對し、眞心のこもつた挨拶を交して放課にした。私にはここにさきの問題を解くべき鍵が見出されたやうに思はれた。あの教室に流れてゐた學習の眞劍さは、教授者のこの熱誠の反映に外ならなかつたのだ。しかもそれは教授者の主觀として、氣分としての熱ではなく、恐らく教授者自身にも意識されてゐない渾身の熱誠であり、仕事の上に具現された、事實としての熱誠である。これがその課の學習指導としては適切でなかつた教授の樣式を超克し、人をして低頭せしめる教室たらしめたのであらう。又この沒我の熱誠が、不知不識の間に生じ易い、教師の傾向に基づく學習の型を撥無して、教師と兒童とを本眞の姿に於て相對せしめ、その應答をして言々赤心の吐露たらしめたのであらう。

今一つは中學二年の漢文で、十八史略の「蘇武使ニ匈奴ニ」の教授であつた。教室に入るや否やまづ私を驚かしたものは、先生の大聲である。若くて意氣の壯んな先生は、讀み聲も大きければ、說明も大聲だ。教室に於ける先生の聲としてはおよそ不相應な大聲である。教授の樣式もまづ獨演といふに近い。それにもかかはらず、これも生徒が實に生生としてゐる。どの生徒も顏を上げて先生を注視し、先生の一語一語に心を傾けてゐる。先生の質問に對しても、一つの心、一つの耳になつてゐる教室でのみきくことの出來る的確さで應答する。生徒の學習心が打てば響く緊張狀態にある。最後に「お前たちがこの文を學んで特に感じたのはどこか」といふ質問に對して提出された二つの答もその例であつた。そして先生がそれに對して、さうだ。先生はいつも亦「謂武曰人生如ニ朝露一、何自苦如レ此。武曰、臣事レ君、猶ニ子事レ父。子爲レ父死、無レ所レ恨。不レ肯。」の所を讀むと、感慨に堪へないものがあるといはれた瞬間には、全教室が水を打つたやうになつて、身に迫るやうな靜けさを感じさせられた。

教室を出た私は、あの耳を驚かす大聲をも、またあの素朴な教授樣式をも忘れて、全くこの教授に打たれてゐた。そしてその據つて來る根本は教授者が教材と一體感に在つたことにあるといふことを認めざるを得なかつた。それならばかくの如き教授者と教材との一體感は如何にして成り立つか。その條件は恐らく單一ではないであらうし、又さまざまな說明も可能であらうが、國語教育としての立場からいへば、教師に眞の讀書があることに外ならぬ。教師に眞の讀書がなくて、教授者が教材に驅使されてゐる處にも、また教材が教授者に驅使されてゐる處にも眞の學習、眞の教授が存立する筈はない。この何れの弊にも陷ることなく、教授者と教材とが眞の一體感に在つて學習を導き、學習を徹底させてゆくには、單なる教材研究としてでない教師自身の讀書が、しかも單なる知識蒐集のためでない人間

そのものとしての讀書が、成り立つてゐなくてはならぬ。

私が前に敎師の研究的生活といつたのは、かくの如く、敎室に於て兒童・生徒との一體的活動となり、またその敎材との一體感となつて現れる如きそれであつて、眞の國語敎室は、敎室のことは敎室のこととして考へることによつて實現されるものではなく、われわれの行住坐臥、日常生活そのものの反映に外ならぬことを思ふとき、敎室の指導を成果する最も直接な契機は、何よりも日常に於ける敎師の研究であり、研究的生活であるといはねばならぬであらう。

かくの如き考察は、國語敎室に於ける現在の私の體驗と反省の歸結である。從つて、それは或は何等普遍的意義を有するものではなくて、私がこれまで辿つて來た國語敎育と對照することによつて、換言すれば私の過去の國語敎育の止揚としてのみ意義を有するものであるかも知れない。しかし私がこれまでに辿つて來た國語敎育の過程も、現在の私の立場も、いかなる意味に於てか、わが國語敎育界の過去及び現在と全くかかはりのないものと考へることは出來ないので、國語敎室の意義に關し敢へて現在の所見を披瀝した所以である。

昭和九年七月十日印刷
昭和九年七月十五日發行

國語科學講座（第九回配本）

編輯兼發行者 東京市神田區錦町一丁目十番地 株式會社 明治書院
代表者 三樹退三

印刷者 東京市神田區三崎町二丁目一番地 細谷祐三

發行所 東京市神田錦町一丁目 株式會社 明治書院